

CAPÍTULO I

O CONHECIMENTO COMO OBJETO EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Introdução

A educação escolar dá-se num local específico, instituído com a finalidade de organizar, formalizar e universalizar o conhecimento historicamente produzido. Esta instituição, como o nome pontua, é a escola.

A escola em suas distintas modalidades e níveis (Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Ensino Técnico-profissionalizante ou Ensino Superior) é constituída por vários atores sociais (responsáveis por sua estrutura e funcionamento) apresentando, cada um, a sua contribuição conforme a atribuição que lhe foi conferida na totalidade escolar. Neste sentido, é necessário entender que a escola, o mundo e suas formas de produção apresentam leituras dinâmicas que devem ser contextualizadas à medida que se desdobra o trabalho escolar, principalmente o trabalho docente e suas manifestações, por conta de ter na formação do aluno a finalidade do ser e estar da escola.

Cumpra ao professor, portanto, a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de sua atribuição, das possibilidades de sua própria formação profissional continuada e acerca dos princípios que prezam pela dignidade, eticidade (dentre outros) humanas: sua, dos seu alunos, de sua comunidade e do homem em todo o universo de sua produção. Em obra anterior (Lima, 2003) sinalizamos que esta ampliação necessária se caracteriza pelo “desarmar-se” acerca de concepções acabadas sobre o conhecimento historicamente produzido, isto é, cabe ao educador assumir que através dos tempos o conhecimento do homem se amplia e se refaz, se corrige e possibilita novas leituras de um mundo que precisa ser redescoberto a cada encontro e a cada achado científico que se quer, por sua vez, deve ser estudado e entendido à luz de suas teias relacionais intrínseca e extrinsecamente dada à amplitude de “totalidade” .

Assim, o conhecimento longe de ser ou estar acabado é um objeto em construção, solicitando a sensibilização do educador para “aprender a conhecer”, para considerar possibilidades, para reunir hipóteses e para entender que o homem mobiliza a história e mobiliza-se com a história num processo de vir-a-ser considerando e reconsiderando seus encaminhamentos à luz da reflexão de seus desafios como objeto processual e dinâmico e por isso mesmo sujeito a possíveis transformações na medida em que constrói os seus saberes.

Dentro de uma perspectiva breve de conceituação o saber é entendido como o ato de ter ou incorporar conhecimento de algo, quer seja em nível teórico quanto em nível prático. Assim, o saber passa a ser resultado de uma intervenção do homem em sua forma de produção da existência e/ou de sua idéia sobre a mesma e das manifestações dos fenômenos que privilegia, segundo a valoração e grau de importância que emprega ao objeto do conhecimento. Os saberes que o homem tem construído ao longo de sua existência e transmitido às gerações posteriores correspondem ao desenvolvimento de seu universo cultural (em nível de processo de transformação de sua produção) e, de forma indissociável, aos avanços científicos e tecnológicos que explicitam as rupturas e permanências de um conhecimento que não é (acabado), mas que está (em construção). Os saberes pedagógicos por sua vez correspondem à dimensão dos conhecimentos teórico-práticos construídos a partir de um olhar historicamente situado do homem sobre a escola e o seu papel por meio da educação formal, da caracterização do professor como ator que socializa conhecimento, de sua formação enquanto profissional e de como são estabelecidas as relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional.

Portanto, os saberes e saberes pedagógicos estão intrinsecamente articulados como elemento de conscientização do professor e sua atuação numa sociedade conflituosa contribuindo para uma intervenção política de reflexão-na-ação sobre a realidade vivida. O olhar de unidade na diversidade de leituras sobre o contexto escolar é um dos principais instrumentos dos saberes pedagógicos da educação contemporânea, pois assim como o próprio o homem que se redescobre em cada etapa de sua existência, também o conhecimento de si e do mundo vai se desdobrando sobre distintas perspectivas, construindo-se e reconstruindo-se numa ação comunicativa dinâmica. Exatamente por esta via que na formação do professor um primeiro pilar se fundamenta na aprendizagem contínua e na ênfase de “aprender a conhecer”, isto é, tornando possível a escola e aos seus pares a reivindicação da educação de qualidade que de fato desejam como desvelamento do homem como cidadão no mundo e das concepções profissionais necessárias às intervenções no processo ensino-aprendizagem, na escola e seu entorno.

Em relação ao conhecimento como objeto em construção é oportuno destacar que o professor imbuído de uma perspectiva profissional coerente, caracteriza-se também como sujeito em construção, pois os seus saberes aprendidos “estão” situados numa dinâmica temporal entre o crivo da significação e ressignificação de novos olhares. É a partir destas pontuações que o novo professor precisa se pautar, não perdendo de vista a atualização de seus olhares: nas leituras conceituais e problematizadas da literatura especializada, de uma avaliação constante de sua formação e seu papel social enquanto educador e construtor de opiniões “junto com”, na ponderação dos saberes pedagógicos necessários ao exercício de sua ação interventiva na escola e nas descobertas do homem e do mundo. Nos tópicos a seguir trazemos à discussão algumas destas

questões, nos reportando de forma recorrente ao exercício contínuo do “aprender a conhecer” na formação continuada de professores, tendo como ponto de partida as ponderações do livro de Edgar Morin (Os sete saberes necessários à educação do futuro).

Primeiro saber: cegueira da educação?

Numa avançada dimensão de crédito na ciência ao longo do tempo, a educação singrou objetivamente em busca de legitimação de seus fundamentos e de suas práticas pedagógicas, de tal maneira que, por meio de pressupostos positivistas, descartava qualquer possibilidade de se conhecer que não fosse centrada numa razão quantificável, determinável e determinista acerca dos saberes e fazeres da escola. Entretanto com modificações e novos arranjos no mundo do trabalho, da reflexão das próprias ciências vinculadas à educação, observou-se que os referenciais para educação precisariam ser considerados à luz de outros posicionamentos, devido à solicitação emanadas das vivências da própria escola e sociedade, dimensão que as ciências naturais não poderiam encaminhar por sua posição de neutralidade que assumia em relação causa-efeito, descartando variáveis que não fossem mensuráveis. Neste sentido observa-se um disposição à cegueira por parte do paradigma predominante que concebe o conhecimento como mensurável, ao mesmo tempo em que se expande por distintos meios a desilusão numa ciência determinista que impossibilita a construção de novos referenciais para se pensar a sociedade a partir da educação e a educação a partir da sociedade conexcionada a outras dimensões transversais da produção do conhecimento.

Estas são algumas questões abertas para discussão a partir dos pressupostos listados por Edgar Morin (2002, p. 13-14) em relação ao primeiro saber, relevante ao arcabouço do conhecimento docente que prima pela superação de um paradigma da certeza, por meio da objetividade, da precisão de resultados e de receitas acabadas, bem características da visão positivista de mundo, tendo como referencial histórico as ciências naturais. A discussão em cada uma das temáticas listadas não se atém ao desdobramento do pensamento do autor, mas a partir delas, levantamos outras preocupações e encaminhamentos na construção do conhecimento para a contemporaneidade.

A afirmação de que a educação “esteja cega” não sugere em Edgar Morin uma dimensão acabada em que todas as coisas são o que são e não há como mudar. Sugere, por outro lado, que orientada por condicionamentos de paradigmas predominantes nas ciências, a educação desvia-se de sua finalidade primordial (a transformação do indivíduo e dos próprios saberes que este produz), mostrando-se em “estado” de letargia e cegueira, como se pudesse reduzir a complexidade do fenômeno educacional em explicações factuais, desprezando-se contextos e enfatizando a separação entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido.

Em obra anterior (Lima, 2003), observávamos que o paradigma predominante de uma concepção de mundo mensurável relacionava sua origem ao positivismo do século XIX e sua visão filosófica de mundo, desde então, influenciando de forma marcante a investigação científica e concebendo-a como uma atividade neutra, onde emoções, conjunto de valores não eram considerados, segundo a “maneira científica” de se fazer ciência, nem mesmo outros condicionantes que não apresentassem dados quantificáveis para se explicar o próprio mundo. Em outras palavras, o modelo das ciências físicas e naturais tornava-se o fio condutor e a medida de todas as demais ciências e, conseqüentemente, o paradigma predominante na forma de se pensar e fazer ciência, inclusive no campo educacional.

Concebe esta visão que o mundo social, bem como suas relações e implicações têm suas diretrizes previamente especificadas de “forma natural”, portanto, numa ordem determinada e, exatamente dessa forma deve ser estudado. Vista sob esta perspectiva a educação e os fenômenos sociais eram considerados como objetos que externavam uma realidade simples de serem explicados, simplesmente pelo uso da metodologia adequada da ciência as “receitas” para todas as questões poderiam ser elaboradas, confirmando a validade do saber científico predominante como expansivo para todas as áreas do conhecimento e tendo finalidade em si mesmo.

Sabemos que, embora o mundo no século XXI aponte para novos arranjos dos saberes educacionais que contribua para a formação de um novo homem; denuncia-se um discurso desvinculado com a realidade, pelo uso das referências do paradigma do saber unidimensional - por conta de uma fé desmesurada na visão científica com fim em si mesma que ainda hoje é predominante sob o enfoque quantitativo – que não ensina o indivíduo a ser um pesquisador de sua própria realidade, mas que o encaminha para “conformar-se” com o mundo dado, anulando-se a projeção do sujeito que aprende.

O conhecimento acerca das descobertas do homem, de suas maneiras históricas de trabalhar e pensar a educação não são um produto acabado, porque sujeito a alterações em épocas distintas, sob perspectivas díspares e com finalidades específicas conforme o imaginário que determinado grupo social tem sobre seu papel. Neste sentido “conhecer” o conhecimento é uma forma de aprender a aprender que as construções dos saberes humanos são objetos processuais, que não são, mas estão. Noutras palavras, os conhecimentos mostram-se em determinado arranjo que não é permanente, visto a possibilidade de oscilação de suas premissas centrais, de sua condução metodológica, da leitura dos contextos a que se referem em relação ao sujeito do conhecimento e da solicitação da própria realidade.

É oportuno enfatizar que, por meio da tomada de consciência sobre as possibilidades do conhecimento e sua natureza, - centrando o homem como sujeito que o conhece e o transforma - a centralidade do aprender a aprender se torna mais necessária e urgente, tendo em vista o despertar

permanente do educador para com sua ação no processo educacional, para com sua formação continuada e simultaneamente como instrumento recorrente junto aos educados, que da mesma maneira, motivados pelas provocações das (re) elaborações das aprendizagens e ensinamentos passam inferir nas ressignificações da própria educação do conhecimento científico, do mundo e do homem. Este encaminhamento é a diretriz central que permite ao sujeito que aprender (o homem) analisar o que é erro, o que é ilusão, mas também o que é construção, o que é processo e o mais importante ainda, o que é mais importante dentro da descoberta do mundo e de si, enquanto sujeitos que aprendem a aprender.

As maneiras possíveis da construção da inteligência, bem como as distintas formas de conhecimento devem ser desdobradas pela educação formal e, em específico pelo professor, favorecendo uma leitura aproximada da própria produção do conhecimento, sempre como uma dimensão em processo. A produção do conhecimento requer, necessariamente do sujeito que conhece e que é conhecido, que suas habilidades e competências sejam instrumentos permanentes em nível conceitual, procedimental e atitudinal em relação ao universo científico, criado pelo homem e no qual este transita, uma vez que a ciência não é soberana para tratar sozinha da produção do próprio homem em sua totalidade.

Segundo saber - os princípios do conhecimento pertinente

Um conhecimento pertinente é aquele que diz respeito a alguém ou a alguma dimensão. É aquele que se relaciona, se organiza e se articula em relação aos saberes historicamente situados, problematizando-os e/ou promovendo novas possibilidades de e em sua leitura. Entretanto, o conhecimento que se produz na escola e que se perpetua ao longo da história da humanidade, caracteriza-se por fragmentações, por uma leitura “referente”, onde a pertinência acontece somente por meio de parcelizações dos saberes, como se fosse o suficiente para se conhecer e explicar o mundo e a produção do homem no mundo e para além.

Neste sentido, “o conhecimento referente a” é aquele circunscrito a uma parte, não necessariamente articulada e organizada como estando numa totalidade e necessitando dela para ser entendida. É do conhecimento pertinente que o educador necessita para o exercício de seu trabalho (incluindo aqui gestores e demais profissionais que trabalham na escola), conseqüentemente de um conhecimento que tem como princípios centrais: a) considerar o conhecimento local e o global como eixos indissociáveis da produção dos saberes históricos do home; b) problematização do conhecimento fragmentado e encaminhamento para um conhecimento multidimensional (visão de conjunto) e c) desenvolver a sensibilização para o desenvolvimento de habilidades e competências que primem pela correlação todo-partes-todo de um mundo dinâmico e recorrente.

A ruptura com a visão de mundo e perspectiva pedagógica de conhecimento referente tem se constituído um dos grandes desafios da escola contemporânea, uma vez que a disciplinarização e sistematização da escola deu-se com maior ênfase por meio desta visão, sendo ainda predominante nos fazeres escolares e na maneira científica do homem descobrir o mundo. Por outro lado, esta visão predominante que, por sua dimensão científica tende a privilegiar o conhecimento local e referente a, tem sido problematizada, aumentando significativamente a demanda daqueles que reconhecem que é necessário uma reforma de pensamento sobre o conhecimento do conhecimento global do homem, que permite conhecer a parte da parte, mas de forma contextualizada, articulada e transversalizada.

Para Morin (1995b, p. 85) isto é possível desde a escola elementar se estendendo por toda a vida, pois a transdisciplinaridade não estabelece fronteiras ao conhecimento, em suas palavras “... *uma criança pode compreender muito bem que, quando ela come, cumpre não somente o ato biológico, mas também o ato cultural, o ato da comensalidade; pode compreender que esta alimentação foi escolhida em função das normas que lhe foram transmitidas por sua família, sua religião, etc.*” Morin (1996 a, p. 135) ainda observa que a disciplinaridade e a interdisciplinaridade somente confirmam fronteiras e trocas acerca do conhecimento tornando-se insuficientes e limítrofes na compreensão do ser e do saber. A primeira por fragmentar a educação, através de seus currículos mínimos como se cada área do conhecimento tivesse vida em si de forma unilateral, a segunda por pretender colaboração e comunicação entre as disciplinas, mas negando a sua eficiência e eficácia de um saber que se envolve mas não se compromete, isto é, apesar das intercomunicações cada disciplina permanece com suas particularidades. Assim, somente a transdisciplinaridade pautada pelo paradigma da complexidade poderia reorientar a educação dando-lhe um forte suporte na construção do conhecimento multidimensional (Unitas Multiplex).

A transdisciplinaridade, conseqüentemente é definida como a transpenetração de conhecimentos, promovendo articulações, transformações e processos polirrelacionais, onde cada elemento liga-se e religa-se ao outro de forma hologramática, recorrente e dialógica, considerando suas incertezas, turbulências e acaso, cujo objetivo maior é promover a concepção de uma consciência reflexiva dinâmica dentro da ética do conhecimento complexo.

Na perspectiva transdisciplinar de Morin, a ciência tornou-se de tal forma “burocratizada” e “cega” que resiste e rejeita quaisquer questionamentos, caracterizando-os como “não científicos” se não corresponderem ao modelo convencionalmente estabelecido, nisto reside sua *“incapacidade de controlar, de prever, e mesmo de conceber o seu papel social, ... sua incapacidade de integrar, de articular, de reflectir (sic) os seus próprios conhecimentos”* (Ibidem, p. 76). Por isso uma idéia simplista, disjuntiva e reducionista de ciência, como o modelo convencional preconiza, traz implícita em si uma visão fragmentada e fragmentária do mundo. Nesse contexto, Morin apregoa

que há que se considerar a incerteza e também o acaso na ciência, pois assim como o próprio pensamento, essa apresenta consideráveis tramas de complexidade, conseqüentemente, “*a verdade da ciência não está unicamente na capitalização das verdades adquiridas, na verificação das teorias conhecidas, mas no caráter aberto da aventura que... hoje exige a contestação das suas próprias estruturas de pensamento*” (Morin, 1996a, p. 26).

Terceiro saber: ensinar a condição humana

A condição humana não se reduz a uma conceituação de homem em determinada época ou espaço específico, mas tem o destino do homem em sua totalidade como principal ator sócio-cultural e este vinculado a distintos contextos e condicionantes. Na escola contemporânea, os educadores trabalham a educação, muitas vezes deixando de lado a consideração da identidade do indivíduo, do seu destino como ser histórico e de seu papel na coletividade em relação aos saberes. É necessário tomar consciência do destino do homem e de sua condição cultural e histórica para transformar a educação e a escola num processo de encaminhamentos de se repensar a sociedade à luz da construção de uma cidadania democrática e vice-versa, pois a unidade e diversidade não se separam antes estão na totalidade e só assim podem ser entendidas, como analisaremos a seguir.

Este homem em movimento deve ser o sujeito e objeto da educação em sua totalidade, pois os saberes se constituem a partir dele, bem como as relações que devem ser elencadas como prioridade em sua vida. Neste caso, não se justifica uma educação para o homem que nega a sua própria humanidade.

Há que se recobrar o sentido do homem na escola e o sentido da escola na vida do homem. Existem diferenças significativas entre *ensinar para a vida* e *ensinar a partir da própria vida*. O primeiro termo traz um idéia longínqua do ensinamento (futuro) que deverá ser materializado e internalizado ao longo da vida escolar para o seu “uso” a posteriori. Neste caso, o único referencial desta educação é o pragmático, utilitário, que nega a construção ao longo do tempo, centrando um conhecimento imediato. O segundo termo sugere um trabalho muito mais árduo em todos os âmbitos, pois o sujeito não poder deixar de viver para se preparar para viver, ou mesmo adquirir os subsídios necessários primeiro para aplicá-los cientificamente num “momento oportuno”. A construção do homem a partir da própria vida sugere uma reformulação da própria educação que considera o homem como um ser total, modificando as políticas públicas, promovendo investimentos significativos para a educação e dando o suporte necessário à formação continuada de professores.

Quarto saber – ensinar a identidade terrena

Certamente uma nova visão identitária do homem requererá da escola outro tipo de educação. Uma educação não reducionista, mas multidimensional. Uma educação não pautada pela

simplificação do homem e de seu destino planetário, mas pela complexidade, a partir do que ele é e representa, enquanto cidadão planetário.

Enquanto o mundo está sob uma crise planetária, a escola não deve estar alheia às intempéries mundiais e barbáries provocadas pelo próprio homem como se não fosse o seu papel precípuo ter a vida como seu ponto de partida e ponto de chegada na construção do conhecimento. Mas o que o que acontece de fato ? Infelizmente por conta de paradigmas reducionistas toda essa complexidade é apenas constatada e pouco trabalhada. Há que tornar esta temática como uma ferramenta imprescindível à formação de professores e também em relação à contextualização deste quadro por meio de pesquisas educacionais sérias que, tem a concretude do mundo a partir do próprio mundo, de suas correlações e seu destino; ao invés de estabelecer construções que transitam numa esfera muito abstrata que se afasta da vida em sua totalidade, prendendo-se na parcelização da vida intelectualizada. Não estamos desprezando a importância da construção cognitiva ou da beleza da contemplação da realidade sob distintas formas de olhar, mas o destino planetário requer do novo homem, outro olhar tão importante que, não há como deixar de considerar as questões mundiais como responsabilidade de todos e de cada um. Neste sentido, cabe à escola trabalhar para a conscientização, emancipação e libertação dos estudantes uma dimensão interventiva que tem a vida da humanidade como objeto principal. No resultado deste esforço espera-se alcançar o refrão da música de Gonzaguinha: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz”.

A noção de uma educação emancipatória sob a ótica da complexidade tem esta problematização como fio condutor do debate e encaminhamentos; ora pela denúncia do jogo político e econômico do capitalismo global, ora pela necessidade de a partir do processo global trabalhar a identidade terrena como ponto de preservação das gerações vindouras e da história do homem. Como deixar à margem tais necessidades no âmbito da escola ? Não há como. Mas, assim como acontece no caso dos países economicamente hegemônico, a escola tem cumprido um papel muito aquém do que deveria estar realizando. Cabe aos educadores o despertar para esta realidade e promover inferências que dêem outro destino ao seu papel interventivo e ao destino de seus alunos no processo de aprender a aprender.

Quinto saber: enfrentar as incertezas

Ao mesmo tempo em que a ciência criou o paradigma da certeza das coisas verificáveis, mostrou-se ao mesmo tempo incapaz de problematizar outras dimensões tão importantes quanto. Mas, mesmo em relação às suas descobertas como ponto acabado e invariável, hoje são relativizadas tomando como parâmetro a sua incompletude frente às inquietações que se mostram num mundo em constante mudança.

Assim a construção de uma educação que solidifica uma ciência pura e patamarizada na certeza por meio das disciplinas estudadas na escola é, no mínimo, incoerente, pois o conhecimento

produzido sofre variações e demanda solicitações diferenciadas à medida que são tecidas algumas descobertas que ampliam o olhar do próprio homem. À escola contemporânea, portanto, caberá a missão de clarificar ao que conhecimento humano é um aprender a aprender, envolvendo relativizações histórico-culturais, bio-antropológicas e incertezas em relação a uma ciência que “está” em processo.

Nestes termos, defende Morin que o objetivo do conhecimento não é fornecer uma resposta absoluta e completa em si como última palavra, mas é abrir o diálogo e não enclausurá-lo, não só arrancando desse universo o que pode ser “determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade” (*Ibid.*, p. 191).

Nesta ótica, declara Morin que não existe corte epistemológico radical para se trabalhar com a educação escolar, pois isto também seria uma forma de fragmentar a concepção do ensino de uma educação na totalidade, assim como não há uma ciência pura, não há uma verdade final acerca de qualquer objeto e não há uma lógica pura, isto é visível na própria vida que é rodeada e alimenta-se de impurezas e a própria “realização e desenvolvimento da ciência, da lógica, do pensamento têm necessidade destas impurezas (aqui entendidas como desvios do próprio conhecimento, incluindo o posicionamento do homem frente ao fenômeno científico, que historicamente sempre foi desconsiderado em nome da neutralidade científica). A epistemologia complexa não imbuí-se da ambição de destruir os princípios científicos e suas competências, mas e principalmente, com o desenvolvimento suficiente e necessário da articulação com outras competências que, através de um encadeamento formam um anel onde não delimita onde começa ou termina a construção do conhecimento do homem (Lima, 2003).

Sexto saber: ensinar a compreensão

A compreensão é um meio que possibilita a construção e identificação do homem como ser social e que necessita do outro na preservação de sua vida, da vida de sua posteridade e da vida do planeta. O ato de compreender envolve a sensibilidade de o ator social voltar-se para o outro no sentido de ouvi-lo e com ele manter um diálogo contínuo, não necessariamente em busca de consensos sob olhares unidirecionais, mas mesmo por meio do dissenso encontrar encaminhamentos significativos para “tornar comum” a história da humanidade em sua pluridiversidade. Neste caso, a compreensão mútua como meio da comunicação do homem não se caracteriza não só como um espaço a ser trabalhado na escola, mas é em sua totalidade um dos principais instrumentos que contribuem para a identidade do homem.

A compreensão é também “fim” da comunicação humana. Não fim em sentido de término, de algo acabado, mas fim no sentido de finalidade, de objetivo de alvo a ser alcançado. Ganha relevo nesta busca a compreensão de um conhecimento que é construção e não obra finalizada, de pessoas

que são diferentes pelas diferentes perspectivas de história e de mundo que possuem, pelas distintas contribuições que possam elaborar a despeito de sua condição física, cultural, econômica, social, etc. A compreensão como fim, não é em si um componente formal de aprendizagem escolar, antes configura-se como uma ponte entre todos os atores sociais que se preparam constantemente para uma vida cidadã. A escola deve ter como imperativo o trabalho para o desenvolvimento das sensibilidades sobre o homem e da sociedade do conhecimento que é construída a partir da construção dele mesmo, sendo assim todos os atores sociais no espaço escolar e em seu entorno encampam uma compreensão mais ampla que, embora explorada no espaço escolar, se dá a partir da vida do homem, pela e para sua vida.

A compreensão, em lugar de pressupor aceitação de uma história dada, de um conhecimento linear, de homens determinados pelo destino; se direciona para o respeito. O respeito está na dimensão do ouvir, na possibilidade de entender o espaço de construção do conhecimento do outro como uma aquisição legítima, como ferramenta de aproximação entre os homens, buscando unidade – compreensão de si como sujeito em construção, juntamente com o outro – na diversidade. É exatamente a compreensão por via do respeito que permite ao homem compreender a si e ao outro como atores de sua própria cena, de seu próprio mundo, de suas conquistas e de seu repensar-se homem ao longo dos tempos.

À medida que o homem e a escola, em especial, são levados a estudar as causas da incompreensão, o espaço de compreensão vai se tornando possível. Neste caso muitas questões poderão ser levantadas como, por exemplo: a origem das desigualdades entre os homens (tema trabalhado por Rousseau no século XVIII), os interesses possíveis e vantagens percebidas e não percebidas quando se reforça a incompreensão entre os atores sociais e também sobre quais caminhos o homem poderia se apoiar para promover a solidariedade, o respeito e as trocas com pontos de vista pluridiverso. Ora, o caminho de estudo por esta via, talvez não seja o mais fácil, entretanto, por meio da leitura da sociedade contemporânea, é um excelente indicador para solicitarmos uma outra sociedade pautada pelos interesses e valores imprescindíveis a construção do homem em estado constante do vir-a-ser, um homem em possibilidades.

Sétimo saber: a ética do gênero humano

A ética do gênero humano como fonte de estudo na escola deve favorecer os encontros e desencontros do homem, na dimensão do plano ideal e do plano real, na dimensão do necessário e do possível e na planificação do tipo de homem que quer formar e para que sociedade, tomando o mundo como espaço de cada um e de todos.

É papel de a educação contemporânea trazer à luz diariamente nas escolas as discussões sobre a antro-ética, isto é, da ética que delinea a vida do homem como princípio universal, que parte do

princípio de que o homem é um ser cultural, que é um ser afetivo, que é um ser em construção. Neste sentido, o estabelecimento em acordo dos princípios humanos que devem reger a vida humana deve ser matéria sempre recorrente na vida escolar. Este cuidado é um instrumento e ponto de sustentação para toda a humanidade garantir o que estabelece como vida em comum. O que de bom deve ser cultivado e preservado para que esta geração e a futura tenham seus direitos e condições de viver suficientemente? O que de ruim ou mal deve ser problematizado como fatores destoantes do acordo social e que, poderá esfacelar as totalidades de valores defendidos pelos homens? Neste sentido não se defende uma ética de uma nação, mas do homem como indivíduo, do homem como ser que convive em sociedade e do homem como espécie. A antropo-ética permite ao homem policiar-se de forma coerente sobre o ser e estar do homem no/do mundo para garantir a sua continuidade e aprimoramento, por esta via a escola deve promover o estudo da ética como meio de se enfatizar a cidadania terrestre, mediada pelo ser e estar refletido do homem em sua totalidade.

É neste sentido que o cidadão no processo democrático deve policiar a sociedade para o cumprimento dos princípios éticos dos valores que são acordados. Por outro lado, cabe à sociedade evidenciar os princípios por meio de ações concretas e primando para o seu cumprimento, por meio de dispositivos apropriados para isto. O mesmo se aplica em nível de princípios universais, isto é, aqueles que são válidos para toda a humanidade, uma vez que a população terrena configura-se como a comunidade planetária. O que vale como princípio na China em se tratando de preservação da vida, do homem e do seu ambiente, etc., deve estender-se para toda a expansão terrena. Esta conscientização como instrumento de despertar deve ser explorada em profundidade pela escola, cabendo ao professor, em distintas áreas do conhecimento a apreensão de uma formação profissional diferenciada: formar cidadãos para o exercício da cidadania planetária.

Considerações finais

Diante da diversidade de saberes, avanço científico e tecnológico, da velocidade das mudanças no conhecimento; a escola, como instituição de formação de indivíduos deve priorizar o trabalho pedagógico através da interiorização de uma leitura de sua realidade em primeira instância e concomitantemente a sua problematização. Neste sentido, a própria educação se fará por meio de conhecimento válidos ou significativos. Por conhecimento significativo entendem-se aqueles conhecimentos que dão embasamento ao aluno, ao professor e pares para contextualizar sua realidade sem, no entanto, se esquecer das contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento e mais ainda ampliando a sua visão como sujeito histórico que faz a história e por ela também é responsável.

Do ponto de vista do docente, esta leitura deve seguir todo o seu itinerário profissional como espaço permanente de formação. Isto requer assumir a responsabilidade de aprimorar-se no conhecimento do homem e do mundo, no posicionamento frente às políticas internacionais que se auto-intitulam preservacionistas de direitos universais e da correlação diária entre o seu aluno, o conhecimento, a formação do cidadão com seus direitos e deveres e acima de tudo da pessoa humana. Ao aprender a conhecer e tomar esta atitude como processo de formação contínua, o professor oportunizar-se-á um crescimento tanto na dimensão horizontal, como na dimensão vertical, ampliando mais e melhor o seu universo e o do seu aluno. Esta é a educação para o conhecer, uma educação que sempre processo não acabamento, que é sempre meio, nunca fim, que aprimora o homem e o não rotula como um produto do destino.